

リード理論における「教育という芸術」の語について

—E・ヴェーバーの「教育芸術」の概念との比較を中心に—

長谷川 哲 哉

On the Term : “Art of Education” in Herbert Read's Theories

—centering on a Comparison with Ernst Weber's Term : “Erziehungskunst” —

Tetsuya HASEGAWA

2003年10月28日受理

I. はじめに

英国の詩人・評論家であるリード（Herbert Read, 1893～1968）の芸術教育論は、その大著『芸術による教育』（初版1943）のほか、幾つかの芸術教育論文によって欧米・日本において著名であり、今なお芸術教育の世界に影響を与え続けているとともに、芸術教育学の研究対象にされ続けている。これまで公表された研究論文の本数はおそらく膨大であり、またその研究の視点や方法も多種多様であるだろう。筆者自身もこれまでに、リードの芸術教育論を主題とした幾つかの論文を発表してきた¹。

このような状況の中で筆者が今回設定する視点は、第一に、近代芸術教育思想の出発点となったドイツ古典期の人文主義者シラー（Friedrich von Schiller, 1759～1805）の美的教育論とリードの芸術教育論との間に根本的な関連性を見出し、第二に、リード理論における芸術概念と教育概念との関係を最も凝縮して表現したとみなすことのできる、或いは

みなされるべきリード自身の言葉、すなわち「教育という芸術（art of education）」に着目して、その意味を明らかにすることによって、リードの芸術教育論の思想的核心にいつそう接近しようと企てることにある。筆者の知るかぎり、「教育という芸術」という言い回しに着眼してリードの芸術教育論を考察した研究論文はいまだ見当たらない。しかも、「教育という芸術」なる言葉は、あのドイツ芸術教育運動においてその独創的見地のゆえに論議を呼び起こした—またシラーの美的教育論に自らの見地を関連づけた—教育学者エルンスト・ヴェーバー（Ernst Weber, 1873～1948）が初めて使った言葉、すなわち「教育芸術（Erziehungskunst）」²を想起させる。そのため、リードの「教育という芸術」は、ヴェーバーの「教育芸術」と比較することによって、よりいつそう明らかになる。筆者は当小論においてこの比較をかなり詳しく行なう。かくして、上記のような独自の視点と方法とによって考察することにより、当小論は一定の研究成果をあげるものと思われる。

本論考の基本的方法は、著者本人が伝える意志のなかった考えをそのテキストに読み込んでしまわないよう、つまり出来るかぎり公正な傾聴的態度でテキストの内容を読み取ることである。これは具体的には、著者のテキストから出来るかぎり直接的な引用を、しかもより簡潔明快な文を選んで引用を行い、またそれとともに説明や関連付けを行なう、すなわち曖昧さを出来るかぎり排除して著者自身に語らせる、という方法である。これは常識ではある。ところが、その結果、ヴェーバーに比べ、リードの論説においては不明な点や矛盾する点も幾つか明らかになってくるであろう。しかし、リード理論におけるそのような傾向については既に自他ともに認める³ところであるので、本論考ではそのこと自体を取り立てて論じないことにする。

Ⅱ. リード理論における教育目的と芸術目的

リードはその大著『芸術による教育』の第1章「教育の目的」第4節「要約」の冒頭においてこう述べる。「したがって、教育の一般的な目的は、個々の人間に固有であるものの発達をうながし、同時に、こうして引き出された個性を、その個人が所属する社会的集団の有機的統一と調和させることである、と考えることができる。」続けてこう述べられる。「この過程において美的教育が基本的であるということを、本書で順次明らかにしていこうと思う。」⁴したがってリードによれば、かかる「教育の一般的な目的」は、彼の規定するところの「美的教育」によって達成されることになる。すなわち、教育の過程は美的教育の過程と「基本的である」という表現がなさ

れているがー同じである、煎じ詰めれば、教育一般は美的教育と同じである、ということになる。そしてこの見解は、『芸術による教育』の第1章の冒頭において設定されたこの書の命題、すなわち「芸術を教育の基礎とするべきである」⁵の言い換えである。

Ⅱ-1. リード理論における＜美的教育と教育一般＞

こうした見解は、芸術教育の理論にほとんど関わりのない人々にとっては、おそらく奇異な印象を与えるであろう。なぜなら彼らにとっては、美的教育とか芸術教育と呼ばれるものは、あくまで教育全体の一部にすぎないからである。しかしながら、現代ドイツの教育学者C・メンツェによれば、シラーやフンボルト（Wilhelm von Humboldt, 1767～1835）たちの属した「古典的なドイツ人文主義にとっては、美的教育とは教育一般と同じであった」のである。したがってリードの見地はけっして目新しいものではないことになる。

引き続きメンツェの言説をたどってみよう。「このような同一視の根拠は、教育と自由とは分解不可能な関連をなしているというテーゼに基づいている。この見解からして教育は、以下のような決定的な政治的意義を持つようになる。すなわちそれは、人間が人間であることを可能にすること」であると⁶。では、シラーやフンボルトたちの言う「美的教育」がなぜ人間の自由を可能にするのか、さらになぜ政治的機能をもつのか、その論拠が問われるが、これについてメンツェは以下のように述べている。シラーがその『人間の美的教育に関する一連の書簡』（1795）で言うように、「美しいものの助け」によって、人間において相対立する「感性的欲求と道徳的義務が一

つに融合する。美的状態においてのみ人間は、彼をともに構成する感性を犠牲にせずに、真に自由である。[……] 美的状態においてのみ人間は、彼の個性を確保し刻印する際に、人間（Menschheit）の代表として自己を表現することができる。それゆえシラーにあってそれは、『ひとり美しいものだけを我々は個体としてまた類的存在として同時に、すなわち類的存在（Gattung）の代表として享受するのです』⁷ということなのである。⁸かかる基礎理論を彼らは踏まえる。かくしてドイツ古典期の「人文主義者たちにとって芸術は、それが芸術であるかぎり政治的機能をもつ。なぜなら、芸術のみが人間個性の自己実現を可能にするからであり、そして芸術を通じてなされる人間の陶冶は、疎外を破棄するための、また人間が自己を人間として自ら規定できることを可能にする状況を創出するための条件だからである。」⁹（つまり、人間を人間らしく形成できる美的教育が未だ克服されていない問題の解決の原理的条件であるとの見解は、方法理念として今日でも否定しえない、すなわち原理的現代性をもつ、ということである。）かくしてメンツェによれば、シラーたちにとって教育一般と同じであるところの美的教育は、個々人の内面の「調和的—均斉論的な完成」という意味での単なる「主観内在的な陶冶」に止まるものではなく、「人間を人間に陶冶し、それ故に人間を自由にする」という「普遍的要求」¹⁰をもつものであった。すなわち彼らドイツ古典期の人文主義者たちにとって、人間の教育とはすべて、同時に政治教育でもある美的教育、「美的—政治的教育」¹¹を意味したわけである。

「美的—政治的教育」という構想については立ち入らないことにしよう¹²。ここでの問題は、

美的教育こそが「人間を人間に陶冶し、それ故に人間を自由にする」がゆえに「美的教育とは教育一般と同じ」である、というのと同じような論理が、リードにも見出されるのかどうかである。実は、この問題に対する答えは、推論を要せず、リード自身によるシラーの『人間の美的教育に関する一連の書簡』（略して『美的教育書簡』）についての評価や解釈のなかに難なく見出される。

リードはその幾多の著作において、しばしばシラーの思想に、とりわけ『美的教育書簡』での見解に言及し、それを自らの見解と同一視している。例えば、『芸術による教育』の第八章の章題名「規律と道徳の美的基礎」の下にシラーの『美的教育書簡』の第23信でのあの有名な一節を掲げるとともに、この章の「結論」部でシラーの思想を簡単に解釈している。シラーからのその一節とは以下。「したがって、人間をその単なる物質的生活においてさえも形式に従わせ、美的領域が達しうるかぎり彼を美的にするということこそが、教養の最も重要な課題であります。けだし、道徳的状态が育成されるのは物質的状态からではなく、ただ美的状態だけからなのですから。」¹³そして、シラーの思想についてのリードの簡単な解釈とは以下。「つまり、人間は、その身体的および感覚的存在において、美の法則に慣れるまでは、善なるもの、真なるものを知覚することはできない—精神の自由を有しえない—ということなのである。」¹⁴

リードのこのシラー解釈に従えば、人間は「美の法則に慣れるまでは」、すなわち美的教育が行なわれないかぎり、「善なるもの、真なるものを知覚することはできない」、すなわち「人間を人間に陶冶」することは実現されないものであり、それだから人間は「精神の自由

を有しえない」、すなわち「人間を自由にする」ことは実現されないのである。かくして、リードにおいても「美的教育とは教育一般と同じ」であるという見地が見出されたことになる。だから、先のリードの言説、教育一般の「過程において美的教育が基本的である」は、教育一般の「過程は美的教育と同一である」と、あるいは「この過程は美的教育でなければならない」と言い換えてもよいであろう。

Ⅱ-2. リード理論における＜教育過程と芸術過程＞

このようにリードは教育の過程と美的教育の過程とを同一視するのであるが、これは教育過程と芸術過程との同一視とみなしてもよい。なぜなら美的教育の過程とは、人間が人間に成るべく「美の法則に慣れる」ための実践としての芸術の過程であるからである。この見地をリードはその『芸術による教育と私との出会い』の「序」において以下のように直裁に述べている。教育と芸術、「私自身の頭にあるのは、この二つの概念の完全な融合物である。したがって、私が芸術と言うとき、私は教育上の過程、つまり、養育の過程のことを意味しており、私が教育と言うとき、私は芸術上の過程、つまり、自己創造（self-creation）の過程のことを意味するのである。」¹⁵ ここでの「自己創造の過程」すなわち「芸術上の過程」は、これまでの検討からして、＜人間が人間に成るべく「美の法則に慣れる」ための実践としての芸術の過程＞を意味していると言わざるをえない。

このような把握のもとに、リードがその『芸術による教育』において芸術と教育との不可分の関係を強調している箇所を見てみよう。

『芸術による教育』の「論旨は、教育の目的

は、芸術の目的と同様、人間の有機的全体性を、またその精神的諸機能の有機的全体性を保持することにあるべきであり、そのことによって、子どもから成人へと、未開から文明へと進んでも、人間が、社会的調和と個人の幸福の唯一の源泉である意識の統一を保つようにすべきである、というものである。」¹⁶これを簡略化して言えば、「教育の目的も芸術の目的も、人間とその精神的諸機能の有機的全体性を保持することであり、そしてこの意識の統一のみが社会的調和と個人の幸福とを生み出すのである」ということになる。ところで、先に見たリードの「社会的集団の有機的統一」という言葉は、ここでの「社会的調和」とほとんど同一の意味をもつと思われる。すると「有機的統一」（単に「統一」も）や「有機的全体性」は「調和」とほぼ同義である。そうならば、人間個人の意識の調和こそが、「個人の幸福」の源泉であり、また「社会的調和」の源泉である、という見解をリードは述べていることになる。それは、調和的人間こそが調和的社会の礎石である、という考えである。

なぜそのような論理が成り立つのか。それは、一人の調和的人間はその調和性という規範性のゆえに、個的存在でありながらも人類全体の代表的存在として他者に働きかける、すなわち他者に調和性を呼び起こすからである。あるいは一人の調和的人間と他の調和的人間は調和性を介して容易に対話と交流を行い、そうして社会的統一を形成していくからである。このような理解の仕方は、リードとその基本的見地において同じであることが明らかになったシラー、このシラーについての先のメンツェによる理解と矛盾無く整合する。メンツェのシラー理解とは以下であった。「美的状態においてのみ人間は、彼をとも

に構成する感性を犠牲にせずに、真に自由である。[……] 美的状態においてのみ人間は、彼の個性を確保し刻印する際に、人間の代表として自己を表現することができる。それゆえシラーにあってそれは、『ひとり美しいものだけを我々は個体としてまた類的存在として同時に、すなわち類的存在の代表として享受するのです』ということなのである。」表現こそ異なるにしても、シラーもリードと同じく、「芸術による教育」を考えていた、と言ってもよいであろう。その目的として、シラーもリードと同じく、社会的統一ないし「社会的調和」を考えていたのである。

さて、リードは教育の目的について次のようにも言う。「母と子」の間の「初期の、あるいは身体的な統一を、第二の社会的統一へと替えること一言い換えれば、社会と、それを構成する個人との間の調和を確立すること——は、教育の根本的な役割である。」そして、この「調節の過程」を担うのが「創造的想像力の過程」、すなわち芸術なのであると¹⁷。ここでの「社会」は、リードが激しく批判する「諸力の不調和から作り上げられた社会」¹⁸ではけっしてなく、調和的社会を言うにちがいない。したがって、幼少期の母子間の初期的統一を「社会的統一」へと、すなわち「社会的集団の有機的統一」ないし「社会的調和」へと移行させることが教育の目的である、ということになる。ここで明らかに強調されているのは、個人の特化、「個別化」ではなく、社会的全体への適応、「調節」である。

こうした教育目的をリードは以下のようにも表現している。「教育の目的は、相互依存関係の感覚（a sense of mutuality）を創造することである。『なぜなら、人間を他者に対する真の関係へと立ち帰らせたときにのみ、われわ

れは、その人間に、自分自身となる機会を与えることができるからである。[……] 人間は精神的な《接触》へと立ち戻らなければならない。』¹⁹ ²⁰これらの文言からして、リードの言う教育目的とは、「相互依存関係の感覚」という「社会的意識」を発達させ、同時に共同社会的な行動能力を体得させる、ということになる。

では、こうしたほとんど道德教育と呼んでもよいような教育の目的がなぜ芸術によって達成されるのか、その論拠をあらためて『芸術による教育』以外でのリード自身の言説に求めてみよう。「道德（morality）は本質的に相互依存関係（mutuality）であり、共同の理想（common ideal）を共有することである。そうして、共同の理想を共有するようにわれわれを誘引する過程は、[……] 共同の儀式により、同じパターンの模倣により一つまり、普遍的に有効な芸術作品が共通してもつ形式（common form）ないし性質において相まみえることにより、同胞との共感の関係（empathic relationship）を創造することなのである。[段落] こうした心理学的観点からすると、芸術の社会的機能は一層の重要性をもつことになる。それは [……] 芸術の超個人的な美においてわれわれを結合させてくれるのである。」²¹

かくして「芸術の社会的機能」のゆえに、換言すれば＜芸術の公共的性格＞のゆえに、「相互依存関係の感覚を創造すること」という「教育の目的」は、芸術をその実現手段として達成されるものとみなされ得るのである。だから芸術は手段である。ところが、リードによれば「教育の目的は、芸術の目的と同様」であった。だから別の言い方をして、目的—手段の関係を整理せねばならない。すなわち、

リードにとって、芸術は手段でもあり、目的でもある。芸術は他に替えがたい手段であるがゆえに、目的でもあると考えられている。ここでは目的と手段とが融合している。結局、先にも確認したとおりリード理論においては、芸術の過程は同時に教育の過程でもあることになる。

Ⅲ. リード理論における「教育という芸術」の概念

さてここで、われわれはいよいよリードの特別な言葉、「教育という芸術 (art of education)」の意味の検討に赴くことになる。(この語は言うまでもなく「芸術の教育 (education of art)」を意味するのではない。)それは『芸術による教育』第7章「教育の自然な方式」の第9節「教科と学級」の末尾において使われている。その一節を見てみよう。「もし教育という芸術が成長を促すことであるならば、われわれは最初に、成長の法則を発見せねばならない。それらは、調和的な進歩の法則、バランスのとれた関係の法則、成し遂げられたパターンの法則である。」²³当該の段落はここで終わっている。それは『芸術による教育』の第3版(最終版)においてである。ところが、第2版においては、その後直ぐ続けてこう書かれてある。「これらの法則の、非有機的な物質への適用が、創造的芸術であり、生命ある有機体への適用が、創造的教育である。」²⁴なぜ第3版(最終版)において、このくだりが削除されたのか、その考察は後に行なうとして、第2版での「もし教育という芸術が～」から始まり「～生命ある有機体への適用が、創造的教育である」に終わるこのくだりは、「教育という芸術」の

意味を明瞭に言い表しているように思われるので、ここでは第2版でのこのくだり全体を検討の対象にすることにしよう。

「調和的な進歩の法則、バランスのとれた関係の法則、成し遂げられたパターンの法則」とは、要するに、美的法則、「美的原則」のことである。なぜならリードは『芸術による教育』において、「環境の漸進的な理解は美的なパターンという手段を通してのみ可能である」²⁵と述べ、また「美的活動は身体と精神の統合の有機的な過程であり、事実の世界への価値の導入である。こうした観点からすれば、美的原則は、数学や歴史、科学それ自体へと入っていくし、とりわけ学校生活のあらゆる社会的側面ならびに実際の側面へと入っていくことになる」²⁶と述べているからである。したがって教育とは、「成長の法則」すなわち「美的原則」の適用の行いではなく、それだから、「これらの法則の、[……] 生命ある有機体への適用が、創造的教育である」と言うのは首尾一貫した論理の展開である。「これらの法則の、非有機的な物質への適用が、創造的芸術」であるというのは、陳腐なほどに分かり易い考えである。それに対し、「美的原則」の、「生命ある有機体への適用が、創造的教育である」というのは一種特別な考えである。「教育という芸術」の語は、こうした特質をもっている。

しかも、「はじめに」で述べたように、「教育という芸術」なる言葉は、あのドイツ芸術教育運動においてその独創的見地のゆえに論議を呼び起こしたエルンスト・ヴェーバーが初めて使った言葉、すなわち「教育芸術 (Erziehungskunst)」を想起させる。そのため、リードの「教育という芸術」の意味は、ヴェーバーの「教育芸術」の概念と比較することに

よって、よりいっそう明らかになる。

Ⅲ-1. ヴェーバーの「教育芸術」の概念

ヴェーバーは、主に「教育芸術」の実際を詳説したその主著『教育芸術と芸術教育』（1914）の「序曲」において、「教育芸術」の概念を以下のように、「芸術教育（Kunsteziehung）」との比較のもとに解説している。

ヴェーバーによれば、19世紀末から20世紀初頭にかけての「芸術教育運動の先駆者たちが、芸術的な要求によって教育経営の中に新しい材料、新しい科目を持ち込まなければならないと信じていたことは、彼らの犯した大きな誤りであった。芸術的要素は、教育活動全体の中から取り去られるものでもなく、切り離されるものでもない。それは、それ無しでは全体が発達することのできない、一つの不可欠な、有機的に必要な要素である。」²⁶この「先駆者たち」にとって「芸術教育」は二重に問題であった。一つは「芸術の理解と享受への陶冶」であり、もう一つは「制作的態度への導き」であった。「しかしわれわれは＜教育芸術＞について語るときには、それとは違ったことを考えている。われわれがこの言葉で表現したいのは、教育し教授する教師の活動すべて、その人間形成の仕事すべてを、芸術的な活動と芸術的な仕事に近似していると捉えている、ということなのである。」それは「陶冶の仕事全体が、もしその課題を全うしようとするならば、倫理的な傾向（Einschlag）と科学的な傾向とを必要とするのと同じように、芸術的な傾向を含んでいることであろう」、ということなのである²⁷。

芸術教師のみならず全ての科目の教師が、「拙劣に、不完全に、非効果的に、まとめ

なく表現されているものを、活力ある方法で構成しようと欲するやいなや、芸術的な表現手段を用いるし、また用いなければならない」のである。なぜなら、「子ども、年若い人間は、大人のように、ましてや科学的に訓練された人間のように、感覚的に構成された媒介物なしに、概念的な抽象や構造を理解することはできないからである。子どもは、その最も内奥の自然的必然性からして、子どもの概念的世界をも、単に概念的にではなく理解可能なように、芸術的に構成されることを必要としているのである。」かくして読書き、算術のような「非美的な種類の形式教科もまた、教育学的に有効になろうと欲するやいなや、あの芸術的な傾向を必要とするのである。」²⁸

このようなヴェーバーの見解に含まれている、あるいはそれを根底的に支える前提的見地は、彼の以下の言説にある。「感覚に訴える（sinnenfällig）媒体を用いなくて、二つの人間の心が互いに直接に作用し合うことができるなどということは、断固としてありえない。」「われわれ人間は、他の人や自分自身の心に達するためには、感覚に訴える材料を必要とする。われわれはけっして純粋な精神ではないのであって、われわれを取りまきわれわれの内部を構成する世界は—われわれが自ら構成した内的世界も同じく—、われわれ人間意識にとっては、われわれの諸感覚の特有な活動を通じてのみ成立しているのである。」²⁹このようにヴェーバーによれば、人間意識の基礎となっているものは諸感覚であるがゆえに、人間意識に作用することにより教育するためには「感覚に訴える材料」を用いなければならない、すなわち「芸術的な表現手段を用いなければならない」のである。

Ⅲ-2. 中間考察—リードとの比較 (1)

こうしたヴェーバーに近似した見解を、リードもその『芸術による教育と私との出会い』において述べている。「いわゆる『科学的方法』は「単に一つの『方法』にすぎない。しかも、科学をその視野の中に包括する知恵は、総合—全体とその諸関係に関する理解と知力、想像力と創造的活動の働き—を含んでいる。要するにそれは、現実 (reality) に対する主観的で、感覚に訴える接近方法 (sensational approach) なのである。そこで、知恵のこのあり方を芸術の方法、あるいは『美的方法 (aesthetic method)』と呼んでもよいであろう。」³⁰そしてリードはその『芸術による教育』においてこう述べる。この書で「提案されるべき理論は、[……] 現実への統合された接近を形成するものである。それは『美的』教育と呼ばれるべきであり、これは人間個人の意識の、究極的には知性と判断力の基盤となる諸感覚を教育することなのである。」³¹これらの言説はヴェーバーの先の前提的見地に非常に近似している。両者ともに、人間意識に作用することにより教育するためには「感覚に訴える」方法を、すなわち美的教育という方法を用いなければならない、と主張している。

加うるに、リードはその『芸術による教育と私との出会い』においてこう述べている。「そうしたものとして、『美的方法』は、教育の不可欠な手段とみなされねばならない。科学的方法が年少の子どもたちの精神的能力の範囲内になく、美的方法が彼らにとって自然なものであるだけに、われわれは、教育の最初の段階に有効な唯一の方法として芸術に眼を向けなければならない。」したがって「芸術とは、つまり、教育の一方法であり、教えら

れるべき一科目というよりも、ありとあらゆる科目を教える一つの方法なのである。」³²この言説は、ヴェーバーの＜子どもの「内奥の自然的必然性」からして概念的世界は「芸術的に構成される」必要がある＞という、また＜「非美的な種類の形式教科」の教育もまた「芸術的な傾向を必要とする」＞という先の見解に非常に近似している。両者ともに、科学教育においてさえ子どもの本性からして美的教育（ないし「芸術的な傾向」）という方法、すなわち「感覚に訴える」方法を用いなければならない、と主張している。

ヴェーバーとリードの違いと言え、リードが「美的方法」と言うとき、「ありとあらゆる科目を教える一つの方法」と同時に、「想像力と創造的活動の働き」、すなわち子ども自身の「ある種の芸術」³³をも指している点であろう。それは＜芸術家としての子ども＞という考えに立っての、子どもの芸術的表現活動の保護、育成という構想に連なる。例えばリードはこう述べる。「子どもが書いたり描いたりすることは、詩的直感 (poetic intuition) の行為として説明されるのが最もよいであろう。

[……] 教師の義務はこの有機的な成長の過程を見守ることである。[……] 問題は、有機的な継続性を保持することであり、或る年齢における詩的直感力 (poetic vision) が気づかないうちに次の年齢における詩的直感力へと溶け込んでいくことである。」³⁴この場合明らかに、リードは教師の消極的な教育活動を考えている。

これに対しヴェーバーは後に見るように、子どもを生得の芸術家とみなす見地からは出発せず、教育の一般的目標として「自己活動にまでの教育」を設定し、子どもにはこの目標へ至らせるための積極的な教育、教師によ

る巧みな教授が必要であるとしている。ヴェーバーにとっては、「自己活動にまでの教育」の方法として「教育芸術」が考えられるのである。そして、それを実践する「教育的芸術家」を彼は考えている。芸術家は子どもではなく、むしろ教師なのである。道徳・科学・芸術等を教える教師の教育方法としての「教育芸術」が問題なのである。

Ⅲ-3. ヴェーバーの「教育的芸術論」

さて、先に見たところからして、ヴェーバーの「教育芸術」とは、あらゆる科目の教育方法が有すべき芸術的側面を、教育活動に必要な一少なくとも有るのが望ましい—芸術性を言い当てている。これに関しヴェーバー自身の表現に「教授法における芸術」³⁵がある。これは彼の見解全体を考慮して「芸術としての教育」と言い換えてもよいであろう。しかし、教育が真に芸術であるならば、それには芸術的原理が貫通していなければならない、あるいはそれは美学的に基礎づけられていなければならないであろうが、ヴェーバーは『教育芸術と芸術教育』ではそれに詳しくは立ち入っていない。その問題が詳細に論述されているのは、この書以前に公刊された彼の『教育学の基礎科学としての美学』（1907）である。『教育芸術と芸術教育』の趣旨は、「教育芸術」を帰納法的に基礎付けるづけることであり、その主な内容は「教育芸術」の実際の展開の範例的方法を列举することとにある。

しかし、ヴェーバーは『教育芸術と芸術教育』において、『教育学の基礎科学としての美学』での基本的見地を二箇所にわたり概括的に表現しているので、それをまず引用してみよう。一つは以下。「美的な諸要求は教育課題の全体を包括している。それらは倫理的要求

と論理的要求と同様に、教育学の基礎科学から発したものである。それらは前提であり、その建物がよって立つ土台である。美的な諸要求は倫理的要求と論理的要求と同様に、実質的な性質のものではなく、形式的な性質のものであって、それゆえ、倫理的教科と論理的教科と同様に、個々の教科に制限されておらず、全体を貫き、全体を構成するものである。」³⁶もう一つは以下。教育においては「芸術が原理とならねばならない。この原理が初めて、人間形成・教育・教授の全仕事に高度な厳粛さを与え、形成（陶冶すること）の活動を作り変えて教育芸術とするのである。」³⁷

このような見解は、『教育学の基礎科学としての美学』での序論的な内容の第1章において、以下のように理論的に表現されている。ヴェーバーはまず教育の一般的目標を「自己活動への教育」と規定する。「何が教育学的過去を価値高くて持続的なものにもたらしたのかを振り返って見るならば、教育学的問題がその深みにおいて把握されたところで常に繰り返される要求が、すなわち自己活動への教育という要求が見出される。自己活動は人間的性質の本質に根ざしている。」³⁸そのため「教育学は、活動へともたらされるべき『自己』をその最も内奥の本質において知ろうと努力してきた。しかし、いったい人間の自己一般は認識可能なのか。人間の本質の核心は理論的に解明され得るのか、それとも実践的に体験され得るにすぎないのか。」答えはこうである。「認識は生命あるものの本質を余すところ無く把握するすべをけつして知らない。生命はただ体験され得るのみである。そして生命それ自体が『自己活動』である。」ところが「芸術には、科学にする力のないことをする力がある。芸術は生命の抽象ではないのであ

る。[……]『芸術においてわれわれは、われわれの自己を享受し、芸術はわれわれの存在を、規範的な、それ故われわれの本質に適った内容でもって満たすのである。』(マック・ヨスの『自由理論の批判』より)」「もし芸術が自身の自我ならびに他者の自我すべての体験に対してかような意義を有するならば、芸術は、自身の自我ならびに他者の自己すべての陶冶を狙うすべての活動に対しても意義を有するであろう。」かくして「芸術は、科学がもはや何も行なうことのできないところで、人間教育の務めを担わなければならないであろう。」³⁹⁾

「これまでは倫理学と心理学が教育学の本来の基礎科学とみなされてきた。陶冶理想の科学である倫理学と人間の心の科学である心理学とである。もし自己活動への教育が、とりわけ自己表現という意味での自己活動があらゆる教育学的作用の最高の倫理的目標であるべきならば、心理学のみではもはや、この倫理的陶冶目標へと至る手段と方法を挙げ立てることはできない。現実の生命への直接的な影響を獲得するためには、また成長しつつある人間の自己をその深みにおいて把握し構成するためには教育術(Pädagogik)は芸術とならねばならないであろう。教育術が芸術であるならば、教育的芸術論も可能であり、教育術の美学もありうる。教育的(pädagogisch)活動が常に芸術的特質を担うところでは、それは美的法則によって律せられる。」⁴⁰⁾(この「美的法則」とは具体的には、ヴェーバーが基づいたヨハネス・フォルケルト(Johannes Volkelt, 1848~1930)の美学における「美的規範」のことである。それは「客観的關係における美的規範」と「主観的關係における美的規範」とに大別される。前者は以下のように

に四種に分けられる。:「1. 美的なものは『形式と内容との統一』として現れる。2. それは『人間的に有意義な内容』をもつ。3. それは『仮象の世界』に属す。4. それは『有機的な統一』を表現する。」後者も同じく四種に分けられる。:「1. 芸術家の創作は『感情に満たされた直観』である。2. 彼はその際『感動的表象の拡張』を、また3. 『現実性感情の低減』ならびに4. 『関係付けの活動の高揚』を経験する。」⁴¹⁾

しかし「教育学において適用されるこうした美的法則の列举、組織的関連化、論理的基礎付けは、自ずと再び一つの科学である。そして、科学としてのそれは、現実の生命を直接的にではなく、論理的機能の媒体を通じてやはり間接的にのみ把握する。しかしながら、芸術論としてのそれは、倫理学と心理学よりもっと先へと突き進む。教育学の芸術論としてのそれは、教育実践の科学になる。」だが倫理学や心理学は「教育家が進むべき道の方針を引き出す」だけであり、「教育家がどのように歩まねばならないのか、その指図を彼に与えはしない」のである⁴²⁾。

「偉大な教育改革者たち」、なかでも「ペスタロッチさえその偉大な実践的成果を主として、確かなことに理論的熟慮に負っているのではなく、子どもの欲求が何であるのかを彼に言わば直観的に把握させる、あの生き生きとした共感に負っている。[……]心理学理論は確かに教師に、その実践的活動のための一般的な指図、抽象化された規則を与えることができるが、しかし実践の個々の事例のための絶対的妥当性については何も与えない。このことから、実践の絶対的妥当性は常に、多かれ少なかれ教師の直観的な思考・感情・行為に委ねざるをえない。教育実践は[……]

厳密科学的な性格を有するのではさらさらになく、〔……〕むしろ感情的なものの、直覚的なものの、要するに芸術的なものの特質を有するのである。」⁴³

以上、ヴェーバーからの引用が長くなったが、彼の主張を要約すれば、以下のごとくであろう。「教育実践は〔……〕むしろ感情的なものの、直覚的なものの、要するに芸術的なものの特質を有する」がゆえに、また教育実践は「現実の生命への直接的な影響を獲得する」必要と「成長しつつある人間の自己をその深みにおいて把握し構成する」必要とがある一方で、「芸術はわれわれの存在を、規範的な、それ故われわれの本質に適った内容をもって満たす」がゆえに、またそれだから「美的な諸要求は教育課題の全体を包括している」がゆえに、「教育術は芸術とならねばならない」のである。そして「教育術が芸術であるならば、教育的芸術論も可能であり、教育術の美学もありうる」ということである。結局、教育においては「芸術が原理とならねばならない」ということである。

Ⅲ-4. 中間考察ーリードとの比較（2）

「芸術が原理(Prinzip)とならねばならない」というヴェーバーの文言に非常によく似たリードの文言に「芸術を教育の基礎(basis)とするべきである」⁴⁴がある。これは当小論の第Ⅱ章の冒頭で引用し説明しておいたように、『芸術による教育』の第1章の冒頭においてリードが設定したこの書の命題である。それだけに、これら二つの文言を比較検討するだけの価値が大いにある。

この問題を少し言い換えれば、ヴェーバーの＜芸術が教育の原理である＞とリードの＜芸術が教育の基礎である＞との相違点と共通

点はどこにあるのか、ということである。「原理」と「基礎」とはどう異なるのか。「原理(Prinzip)」は「原則、根本方針、根源」という意味ももっており、「基礎(basis)」は「土台、根拠、根本原理」という意味ももっている。すると、両者は極めて近似した意味をもっていることになる。

そこで、リードの言説をあらためて見ることにしよう。当小論の第Ⅱ章の冒頭で引用したように、リードによれば、教育の「過程において美的教育が基本的(fundamental)であるということ」を「順次明らかにしていこう」とするのが、彼の『芸術による教育』での中心課題であった。「基本的な(fundamental)」は「根本的な、根源的な」という意味ももっている。では、なぜ「美的教育が基本的、根本的である」のか。リードがその自説をシラーの美的教育論に関連付けた上でその核心を解釈したところによれば、「つまり、人間は、その身体的および感覚的存在において、美の法則に慣れるまでは、善なるもの、真なるものを知覚することはできないー精神の自由を有しえないーということなのである」、というものであった。そして先に筆者が考察した結果によれば、人間が精神的に自由になることが、シラーの教育目的であり、リード自身のそれでもあった。しかも両者にとって、この目的を達成するための方法として美的教育が根本的なのであった。リードとシラーとがこのような関係にあるとすれば、ここで問題とされるべきは、シラーとヴェーバーとの関係である。そこで以下にこの関係を尋ねてみよう。

ヴェーバーはシラーの美的教育論を、以下のように、積極的に評価している。ドレスデン、ワイマール、ハンプルクで開催された「芸術教育大会」において議論された様々な

意見は、次のようなものに集約された。「新しい教授対象が問題なのではなく、全授業、教育の全体に貫通せねばならない原理が問題なのである。こうして、この新運動は新しい問題へと流れ込んだ。すなわち、芸術による教育と陶冶、という問題へと。」かくして「かようなものとしての芸術の教育力が再び強調された。この思想は新しいものではない。おそらくシラーがその『美的教育書簡』において、この思想を最も強く最も深く吹き込む遣り方で提示した。そこにおいて彼は、美によるまた芸術による、人間の自然状態から理性国家への移行について語っている。ギリシアの人間はその故郷におけるように感覚的世界に生きていたが、現代の人間は一面的に合理主義的に陶冶されている。感性的衝動と形式衝動は対立している。それら両衝動を統一することが、『遊戯衝動』の役目である。『人間は遊ぶときにのみ人間なのです。』(第15信)」この「『遊戯衝動』に即してシラーはいまや、それによって芸術へと教育することと、芸術によって理性的人間へと教育することとを結び付けようと企てる。なぜなら、『感性的人間を理性的人間にするには、あらかじめ彼を美的にする以外に道はありません』(第23信)からなのである。」⁴⁵ (『理性的人間』になるとはドイツ古典期の人文主義者にとって<人間が自由になる>という意味である。：長谷川註) かくして「シラーは自分を人類の教師だと感じた。彼はその方法を—こんな言葉をここで使ってよいのなら—唯一正しい方法だと認識した。すなわち、真の芸術によってのみ人間は教育され得る、という認識である。」⁴⁶

以上の調査によって判明した重要な点は以下である。それは、ヴェーバーがシラーは「真の芸術によってのみ人間は教育され得る、

という認識」をもっていたと理解するがゆえに、シラー理論の核心は「芸術による教育と陶冶」にあると把握していることである。ところがリードの思想も彼自身によって「芸術による教育」と表現されていた。したがって、リードとヴェーバーは、シラーの美的教育論を媒介にして、つまりシラー理論を根本的な共通項にして、かたく繋がっている。よって、この事態を見るかぎり、リードの考えとヴェーバーの考えとは根本的に同一なのである。かくして、<芸術が教育の原理である>というヴェーバーの文言と<芸術が教育の基礎である>というリードの文言とは、表現こそ違え、根本的にはそれらの意味は同一なのである。

ところが、ヴェーバーは彼固有の立場からシラーの教育的見解の限界を、以下のように指摘している。シラーは「真の芸術によってのみ人間は教育され得る、という認識」をもっていた。しかし、この認識を「逆転させても有効ではないのか。すなわち、教育活動が人間を把握すべきならば、教育活動は芸術的性質をもたねばならないのかどうか、芸術であらねばならないのかどうか、という問題である。〔段落〕シラーはこの問題を立てなかった。彼は教育家における芸術家的性質については高い見識をもっていなかった。」彼の論文『美的形式の使用における必然的限界について』

(1795) における見解によれば、「芸術家は無知な者を教師のようには教えるに及ばない。

「……」教師は死んだ概念のみを伝えることができる。」それに対し「芸術家は生命あるエネルギーでもって、生命あるものを、人間の全体を、その悟性のみならず、その意志と感情をも把握する。それゆえ芸術家は教師の反対なのである。」⁴⁷

ここに見て取れる重要な点は、シラーは教師・教育家の立場に立って教育の芸術的性質については、換言すれば「教育家における芸術家的性質」については、何ら考察しなかった、とヴェーバーが指摘していることである。彼によれば、シラーは教育家に対し芸術家を一方的に数段高い地位においており、その原因はシラーが芸術活動と教育活動との、とりわけ学校教育活動との深い関係を認識していなかったからなのである。シラーは、「教育実践は〔……〕むしろ感情的なものの、直覚的なものの、要するに芸術的なものの特質を有する」という看過しえない事態を理解していなかったのである。これは、根っからの教師であり教育家であったヴェーバーにとっては、おそらく許しがたいことであつたろう。学校教育の現場において人間形成を中心課題として日々教育実践する者にとって、「教師は死んだ概念のみを伝えることができる」というシラーの教師観はとうてい承認できるものではなかったにちがいない。なぜこのように推察できるのか。その根拠の一つは、ヴェーバーの著作のいたるところに教師・教育家としての自負心、責任感情、向上意欲が直接的にも表現され、間接的にもにじみ出ているからである。例えば自負心については、ヴェーバーが教育の「実践の絶対的妥当性は常に、多かれ少なかれ教師の直覚的な思考・感情・行為に委ねざるをえない」という言説に明瞭に表現されている。これらの事態は次節で一層明らかになるであろう。もう一つの根拠は、ヴェーバーの経歴と、そこに見られる、実践的な教育学研究および教員養成を中心とした芸術実践にも携わった彼の業績とである。

そこで以下に、ヴェーバーの経歴を、ヘルダー社版『教育学事典』(1971)と近年出版さ

れた『ドイツ人名百科事典』(1999)での記述を総合するかたちで記してみる。ヴェーバーは1873年にケーニヒスホーフェンに生まれ、1948年ミュンヘンで亡くなっている。彼は1890年から1893年の間ヴェルツブルクの師範学校とミュンヘンの中央体操教員養成所に学び、1894年にはミュンヘンの小学校教師となったが、1902年から1905年の間にミュンヘン、イエーナ、ライプチヒの各大学で、特に教育学者W・ラインと哲学者J・フォルケルトのもとで学び、1907年にはその学位論文『その世界観と人生観との関連のもとで見られた青年ニーチェの教育思想』によって博士号を取得した。ヴェーバーは再び小学校に勤務したが、1912年から1914年の間はミュンヘンのドムペドロ学校の上級教諭と校長を、また同時に心理学・教育学研究所の講師を務めた。続いて1919年から1936年の間にバンベルクの師範学校の校長を務めた。特筆すべきは、ヴェーバーは詩人として秀でていたし、また芸術教育運動と密接な関係にあったことである。彼はその詩集『少年の夢』によって1898年にアウグスブルクのシラー賞を受けている。以下は教育学者としてのヴェーバーの業績についての各事典での記述の訳。『教育学事典』では、彼は「美学の中に教育学の基礎科学を見出した。彼は形式的段階理論を非とし、論理的な教授構成をも貶めた。学校と授業にとって決定的なのは、芸術的に十分に陶冶された教師の人格（芸術的出来事としての授業）であると彼には思われた。著作として『教育学の基礎科学としての美学』(1907)、『教師的人格』(1912、第2版1922)、『教育芸術と芸術教育』(1914、第2版1922)、『有機体としての教員養成』(1920)、『ドイツの詩人の教育学』(3巻本、1921)、『新しい教育学とそ

の陶冶目標』(1931)、ヴェーバー編集『ドイツの楽人』(詩華集、40巻、1903～)がある」⁴⁸。『ドイツ人名百科事典』では、ヴェーバーは「ヘルバルトとシュライエルマッハーに従って、教育学に対する芸術の特別な意義を強調した〔『教育芸術と芸術教育』(1914)〕。その著作『教育学の基礎科学としての美学』(1907)において彼は美学と倫理学を教育学の共通の基礎として描き出した。」⁴⁹

この記述の中でとりわけ注目すべき箇所は、「学校と授業にとって決定的なのは、芸術的に十分に陶冶された教師の人格(芸術的出来事としての授業)であると彼(ヴェーバー)には思われた」のくだりであろう。ヴェーバーにとって最も関心ある問題は、「芸術的に十分に陶冶された教師の人格」なのである。そのような「人格」はヴェーバー自身が有するものでもあった、すなわち彼自身がそれを体現していた。それだから、芸術家であると同時に教育家でもある、そんな「人格」の形成が、彼にとっての教員養成の中心課題であったことであろう。

さて、リードとの比較に戻らなければならない。「教育家における芸術家的性質」、「芸術的に十分に陶冶された教師の人格」、「芸術的出来事としての授業」、これらは美学的概念ないし教育学的概念であるとともに、教育実践および教員養成において達成されるべき課題でもある。そして問題は、リードがこうした課題意識をもっていたのかどうかである。リードはその『芸術による教育』の第9章「教師」において、こう述べている。「美術の授業」に関する「優れた成果は、学校あるいは学級において、共感的な雰囲気を作り出すことにかかっている」が、「この雰囲気は教師の創造にある。そして、自発性の雰囲気、幸

福な子どもらしい熱心さの雰囲気を作り出すことが、成功する教授活動の主要な、おそらく唯一の秘訣である。これを行なうためには教師は多分、最小限の技術的あるいは学問的資格以上のものを必要としないであろう。しかし、彼または彼女は、生徒に対する理解の才能、あるいはマルティン・ブーバーが定義した『包容』⁵⁰の才能を必要とする。」⁵¹ここでのリードは、「ありとあらゆる科目を教える一つの方法」としての「美的方法」全般についてではなく、明らかに「美術の授業」に関わって述べている。しかしリードの「芸術による教育」とは本来、一教科にすぎない美術教育の方法として構想されたのではなく、「ありとあらゆる科目を教える一つの方法」として構想されたものであった。よって、上記の教師論は基本的に「ありとあらゆる科目」に関して述べられたものとみなすことができる。それだから、上記の「自発性の雰囲気」を創出するにあたって「教師は多分、最小限の技術的あるいは学問的資格以上のものを必要としないであろう」というリードの見解は、基本的に「ありとあらゆる科目」にも適用されるべきものとリードは考えていた、とみなしてよいであろう。リードのこの考えは、当小論の第Ⅱ-2節で考察された<「教師の義務はこの有機的な成長の過程を見守ることである」>というリードの見解に関連しているであろう。そして、その根底にあるのは、<生得の創造力をもった子ども>、つまり<創造者としての子ども>という子ども像である。それは、リードがその『芸術による教育』の第6章末尾において、近代の西欧文明社会における「集合的病気の秘密をたどれば、個人の自発的創造能力(spontaneous creative ability)の抑圧に行き当たる」⁵²と言うときの、

その「自発的創造能力」の持ち主に相当するであろう。

だから、ヴェーバーにとって最も関心ある問題が「芸術的に十分に陶冶された教師の人格」であったとすれば、リードにとってのそれはく創造者としての子ども>であり、<「自発的創造能力」の生得な子ども>である。リードにとって、かような子どもの教育に携わる「教師は多分、最小限の技術的あるいは学問的資格以上のものを必要としないであろう」とすれば、ヴェーバーにとっては、教師は「芸術的に十分に陶冶されて」おらねばならない、すなわち芸術的な資格や力量を備えておらねばならないのである。(リードが「共感的な雰囲気」や「自発性の雰囲気」は「教師の創造にある」というとき、彼は教師にも「自発的創造能力」をも認めていることになるが、他方で、芸術に関する「最小限の技術的あるいは学問的資格」のみを教師に求めているのであるから、リードは、教師が「芸術的に十分に陶冶されて」おらねばならない、とは考えなかったと言ってよい。)

ヴェーバーは、「自己活動にまでの教育」の方法として「教育芸術」を、そして、それを実践する「教育的芸術家」を彼は考えていた。ヴェーバーにとっては、芸術家は子どもではなく、むしろ教師の方である。創造的に教育を芸術にまで高めることのできる教師の人格と力量を、彼は要求しているのである。だから、それには陶冶や訓練が必要である。彼にとって、単に子どもの「成長の過程を見守る」というだけの教師の仕事はあまりに消極的なのである。当小論の第Ⅲ－１節で引用したように、ヴェーバーが「教育芸術」という「言葉で表現した」ものは、「教育し教授する教師の活動すべて、その人間形成の仕事すべてを、

芸術的な活動と芸術的な仕事に近似していると捉えている、ということなのである。」

以上の考察によって、ヴェーバーの見地とリードのそれとの違いがおおよそ明らかになってきた。しかし、ヴェーバーの言う「教育的芸術家」とはどのような芸術家であるのか、真正な専門的芸術家とそれはどのように異なるのか、この点については未だ明らかでない。そこで、この点に関するヴェーバーの言説を、以下にたどってみよう。

Ⅲ－5. ヴェーバーの「教育的芸術家」の概念

すでに確かめたヴェーバーの見解に基づいて彼がこう述べるのはもっともである。「その材料が十分な陶冶的価値を示しているならば、[……] 教師はその材料を構成的に、すなわち芸術的に取り扱わなければならないだろう。」³⁾だから教師は一種の芸術家である。そのため、ヴェーバーは教師と芸術家との関係について以下のようにかなり詳しく論考する。

彼はまず両者の間の基本的な相違を指摘する。「芸術家は[……] その形成対象として、生きた人間を作り上げるのではなく、何らかの非人間的な物質を作り上げねばならない。」それに対し、「教育家」の「形成対象は、形成されるべき人間である。」したがって、「自由な芸術家にとっては形成対象であるものが、人間形成者にとっては形成手段であるにすぎない。」こうして教育家は常に二重の事柄、「形成対象と形成手段」に注意せねばならない。教育家にあっては関心が二分されている。その分、教育家は芸術家よりも自由でないのである。「芸術家はその創作の瞬間には独裁的である」が、教育家は常に「或る一定の人間種類、或る年齢、さらに個々の人間を考慮せねばならない」のである⁴⁾。

そしてヴェーバーによれば、「教育的関心のこうした独自の位置に、第二の相違も基づいており、これがやはりまた、芸術家的活動と教育家的活動とをそれらの本質の根底において区別するのである。自由な芸術家はその形成活動を終了したならば、完成した作品、芸術作品は彼の手から解き放たれ、いわば独自の生活をすすめる。」「芸術作品のこの『独自の生活』は、芸術を鑑賞する人間の心になおも作用するにしても、作品それ自体はその後いつまでも変化しない、というような種類のものである。」⁵⁶かくしてヴェーバー自身によって、「芸術家的活動と教育家的活動」との間には根本的な相違が認められたことになる。したがって厳密には教育活動は芸術活動ではないことになる。ところが彼は、以下のような二筋の論理を立てて、結局は、「教育的芸術家」、「教育的芸術」そして「教育的芸術作品」が認められると主張するのである。

第一にこう述べる。「変化することのない作品のなかに、その生き生きした作用のなかに、その創造者の、芸術家の不死性の基礎がある。人間形成の場合にはこれと事情が異なる。自分自身はけっして完成した状態になることはなく常にますます発達せねばならないという意識が、形成されるべき人間に育ったならば、また同時に彼のなかに、この更なる陶冶への能力が発達し、力を得ていくのであったならば、教育家にとっては、この形成されるべき人間はまず既に『完成されて (fertig)』いるのである。」ところが、この「教育家の『完成された』形成対象は、また、何ら変化しないものではなく、変化することのできるものである。」「それだから、人間形成者の『芸術作品』は見かけ上、『完成されて』世間に出るやいなや消え去ってしまっているよう

な或るものである。」⁵⁶「しかしながら、この永遠の変化のなかに、原因と作用のこうした不断の転換のなかに、教育家の不死性の基礎がある。」それは次のような意味においてである。すなわち「教育者がもはや生ある者に属さなく」なった場合にも、「教育者の影響によって、言葉となるのではなく、行為となり、生き方となり、人生観となったものも、来るべき世代に対する手本となり、風紀となり、伝統となって更に作用し、引き続き無限に作用するであろう。」かくして「人間形成者の使命」には、「比較的高度な厳肅さ、『自由な芸術家』のそれに劣らない厳肅さ」がある。それは「自身のうちに何か神聖なものを蔵した不死性」である⁵⁷。こうしてヴェーバーは「教育家の不死性」と「芸術家の不死性」とを並べ立てたうえで、さらに、前者が後者に対して「厳肅さ」や「神聖なもの」の点で優越していると主張するのである。

第二にこう述べる。芸術家の手になる「作品は、仮象という独自の世界に属して」おり、「他の事物や出来事が属している現実よりも高い現実」に属して」いる。これに対し教育家の「形成対象」は、「もしかような表現をして許されるのなら」、すなわち「その『作品』は現実」に属しており、仮象の世界には属していない」のである。そこで問題は、両者の「形成対象にこのような根本的な相違があるにもかかわらず、人間形成者は、教育的に作用すべき材料を形成することを必要とするようになるかぎりにおいて、芸術家になってはいけないのか」、である。その答えは、「われわれは、教育家の芸術家であること (Künstlerschaft des Pädaggen) を〔……〕真の教育家活動の自然必然的な前提として、全力を込めて要求せねばならないであろう」⁵⁸というものであるが、

それは以下のような理由によってである。

「もし人が偉大な道徳家や宗教的天才だけをとって、彼らの教授者・教育者の仕事の点において観察するならば、彼らが最も深い影響を目指した場合にはまさに、芸術的手段を用いたことを人は発見するであろう。」だから、「道徳的真理と宗教的真理とを伝達する際には、善へとそして敬虔さへと教育する際にも、人間形成者は、もしその生徒たちの心情を正しい遣り方で揺り動かそうとするならば、彼は芸術的な表現手段を用いなければならないであろう。」⁶⁰このことは芸術教育の場合にも当然当てはまる。では科学教育の場合にはどうか。よくよく調べる人は、「客観的真理」を探究し表現した「学問的労作のなかに何と多くの芸術的要素があることか、ということ」を「何度も何度も発見することができる。」そして、「偉大な文化の内側における科学的思考方法の歴史的発達においては、芸術的な把握と描写が科学的なそれらに先行したのと同じように、個別の人間の発達においても、その場合に純粋に科学的な目標が問題であるにしても、芸術的な把握と構成が先行せねばならないであろう。これは心理学の自然法則なのである。」⁶¹かくして、「教師は材料に対しては芸術的な態度をとらねばならない」のである。教育においては「芸術が原理とならねばならない。この原理が初めて、人間形成・教育・教授の全仕事に高度な厳粛さを与え、形成(陶冶すること)の活動を作り変えて教育芸術とするのである。」⁶¹

ヴェーバーは論をさらに進める。「しかし、このような芸術活動も、或る重要な点では、自由な芸術家の創造的活動とは異なっているように見える。」「形成対象」に対して「すべての自由な芸術家は、主権的に支配し司るこ

とができる」が、教育家はその「形成対象」、すなわち「子どもへの顧慮に束縛されたままである。」「彼の『芸術』は子どもに役立たなければならぬ。彼にとって芸術はけっして自己目的ではなく、常に人間形成という目的のための手段にすぎなくてよいのであるから、彼の全『芸術的』振る舞いは、その生徒の要求と傾向、理解の程度、発達段階に適合していなければならないであろう。」⁶²したがって教育家は結局、芸術家ではありえないのか、が問題である。ヴェーバーの答えは以下のように、教育家は「教育的芸術家」、或る種の「『自由な』芸術家」になれる、というものである。

この結論を導き出すために、ヴェーバーは詩人リュッケルト (Friedrich Rückert, 1788～1866) の童話作品『方々へ連れて行ってくれるとよいのにと思っていた子ども』を提示する。ヴェーバーによればこの作品は、内容に関してゲーテの『ファウスト』と根本的には同一であり、『ファウスト』に表現されたく「永遠に満足せず変化を求めて常に努力する人間の心の真実」>を、「子どもたちに生き生きと分らせるために」創作されたものである。もちろん「文学的に評価しようとしたら、これら二つの詩の間には大きな違いがある。しかし、両方ともに芸術作品である。」リュッケルトの童話も「純正な芸術作品である。われわれはこの詩を、自信をもって、教育的芸術作品と呼ぶことができる。」リュッケルトは「子どものためにか書いたのであるし、子どものために書こうとしたのである。しかし、その際に純正な芸術作品が生まれ得たのは、彼が単に子どもの『ために』書いたのではなく、自分自身の自我のためにも書いたからこそなのである。[……] その童話を詩作したときに

は、彼自身が子どもになっていたのである。』⁶³

「ここに、いままでわれわれに対立してきたあらゆる見かけ上の矛盾を解くにちがいない秘密が基づいている。すでに自分が成熟した人間であることを忘れるように、こどもの直観の中に、子どもの感じ方への中に没入することのできる人だけが、自ら再び子どもになれる人だけが、内面の無理強い無しに子どものように喜び、空想し、遊ぶことのできる人だけが、こうした人だけが教育的芸術家になれるであろう。材料に対する純正な芸術家になれる。しかり、『自由な』芸術家になれるのである。なぜなら、彼は不思議な、子どものように素朴な調子になるやいなや、もはやまったく子どものことを顧慮しないで、自分自身の内面から、自分自身の理念に従って、自分自身の構成的快楽に従って、完全に生き生きと構成するのである。」「自分自身を忘れ、心の全体をもって子どもの心情世界に沈潜し、この独自の心的把握から構成できるという、こうした能力に、本来の教育的天分はその基礎を置いている。このような才能に欠けている人は、純粋な青少年形成者にはけっしてなれない。そのような人は、その職業的行為を芸術にまで高めることにもけっして成功しない」のである⁶⁴。

以上たどったように、ヴェーバーは、教育家は「材料に対しては芸術的な態度をとらねばならない」にしても、その「子どもへの顧慮に束縛されたままである」がゆえに「芸術家的活動と教育家的活動」との間の根本的な相違をいったん認めておく。——ここで考えられているのは、教育家は「芸術的な表現手段を用いなければならない」という水準での、厳密には芸術家ではないところの「教育的芸術家」像である。

ところがヴェーバーは、リュッケルトが「単に子どもの『ために』書いたのではなく、自分自身の自我のためにも書いた」結果、「純正な芸術作品が生まれ得た」事態を例証にして、教育という「職業的行為を芸術にまで高めること」のできる「教育的芸術家」の存在を主張するのである。この芸術家は、教育的にも意義深い「材料に対する純正な芸術家」であり、「材料」に対して「純正」であるがゆえに「『自由な』芸術家」なのである。かかる芸術家の産物は「純正な芸術作品」である。「彼の『芸術』は子どもに役立つ」と同時に、「自分自身の自我のためにも」役立つのである。——ここで考えられているのは、高度な水準での、正確に芸術家でもあるところの「教育的芸術家」像である。

したがってヴェーバーの言う「教育的芸術家」には二種の水準がある。一つは、芸術をその教育という仕事の原理とする「教育的芸術家」であり、もう一つは、教育的にも意義深い「純正な芸術作品」を創作する「教育的芸術家」である。なお前者の場合、その形成対象は生きて変化する子どもであって芸術作品ではないのだが、それにもかかわらず、その「教育家の不死性」のゆえに、後者の場合と同様に「高度な厳粛さ」や「神聖なもの」を有するのである。そして、われわれが考察の対象とすべきは、後者のごとき芸術家かつ教育家であるような特別な存在の「教育的芸術家」ではなく、前者のごとき芸術をその教育活動の原理とする「教育的芸術家」、すなわち「教授法における芸術」を実践原理とする「教育的芸術家」であるだろう。それは教員養成において実現可能性のある教師像、「芸術的に十分に陶冶された教師の人格」像である。では、リードの理論はこれらの教師像とどん

な関係にあるのであろうか。

Ⅲ-6. 中間考察ーリードとの比較（3）

すでにこれまで数度確認したように、ヴェーバーが「教育芸術」という「言葉で表現した」ものは、「教育し教授する教師の活動すべて、その人間形成の仕事すべてを、芸術的な活動と芸術的な仕事に近似していると捉えている、ということ」であったし、それだからヴェーバーによれば、教育においては「芸術が原理とならねばならない」のであった。そして、この法則はリードにおいては、「芸術を教育の基礎とするべきである」と表現されていた。

それだからリードは、こう述べたのであった。「もし教育という芸術（傍点：長谷川）が成長を促すことであるならば、われわれは最初に、成長の法則を発見せねばならない。それらは、調和的な進歩の法則、バランスのとれた関係の法則、成し遂げられたパターンの法則である。これらの法則の、非有機的な物質への適用が、創造的芸術であり、生命ある有機体への適用が、創造的教育である。」ここでの「生命ある有機体」とはもちろん子どものことであり、「調和的な進歩の法則、バランスのとれた関係の法則、成し遂げられたパターンの法則」とは美的法則のことである。よって、「教育という芸術」とは、子どもの成長過程に美的法則が適用されるところの「創造的教育」のことである。

そうならば、「教育という芸術」はかかる芸術であるから、作品を生み出さなければならず、その作品とは、その成長過程に美的法則が適用されるところの子どもでなければならないはずであるし、また「教育という芸術」を実践する教師はかかる芸術を実行するので

あるから、一種の芸術家、リードの表現に倣えば「創造芸術的教育家」でなければならない。しかし、そうすると、ヴェーバーが熟考したところのあの問題に突き当たることになる。すなわち、本来の芸術家の手になる「作品は、仮象という独自の世界に属して」おり、これに対し教育家の「形成対象」すなわち子どもという『作品』は現実には属しており、仮象の世界には属していない」のである。子どもという、教育家によって『完成された』形成対象は、また、何ら変化しないものではなく、変化することのできるもの」なのである。だから子どもはけっして芸術作品ではないのである。ヴェーバーでさえこのことを明確に認めているのである。

ところで第Ⅲ章の冒頭で述べたように、『芸術による教育』の第3版（最終版）においては、＜「これらの法則の、非有機的な物質への適用が、創造的芸術であり、生命ある有機体への適用が、創造的教育である。」＞のくだりが削除されている。そして、「その理由についての考察は後に行なう」、と述べておいたが、ここに至ってその理由が明らかになる。それは、かかるリードの論理を進めれば、「教育という芸術」は芸術作品を生み出さなければならないが、しかし生きて変化する子どもを芸術作品の概念でくくることは論理的に現実的にも不可能だからである。また「教育という芸術」を実践する教師は一種の芸術家でなければならないが、しかし教師にそれを期待することは実際上の困難を伴い、それを打開する方法を同時に提案しなければならないからである。さらに、創造的個性を有する芸術家としての教師像は、同じく創造的個性を有する芸術家としての子ども像と矛盾をきたすからである。リードは第3版（最終版）

を出すにあたって、これらの問題に気付いたにちがいない。それだから、彼はあの部分を削除したのにちがいない。

かくして、リードの言う「教育という芸術」を実践する教師は、ヴェーバーにおける「芸術をその教育という仕事の原理とする「教育的芸術家」」に相当する、とみなすことができる。それは、教師の教師自身による意識改革と自己教育努力とによって十分に形成可能な教師像である。しかし、それにもかかわらず、先に認識したように、ヴェーバーにとって最も関心ある問題が「芸術的に十分に陶冶された教師の人格」であったとすれば、リードにとってのそれは「創造者としての子ども」であり、「自発的創造能力」の生得な子どもである。ヴェーバーにとっては、芸術家は教師の方であるのに対し、リードにとっては、芸術家は子どもの方である。「われわれは、教育家の芸術家であることを〔……〕真の教育家活動の自然必然的な前提として、全力を込めて要求せねばならないであろう」という表現に見られる、ヴェーバーの教育専門家としての自負心や情熱は、詩人・評論家であるリードにはついで見当たらない。

だからリードがこう述べるのはもっともなことである。「教師にとっては、それぞれの生徒の固有の存在こそが、決定的な要因であり、彼の価値の階層秩序はそれに対して従属的な地位にある。というのは、子どもたちの多様性や多面性そのものの中にこそ教師は、創造的な現実を見出すであろうからである。」⁶⁵「創造的な現実」は教師の側ではなく、「それぞれの生徒の固有の存在」の側に見出されるべきものである。

さらにリードはこう述べるが、それは彼の言う「教育という芸術」の比較的具体な在り

方を言い表しているであろう。「生命がそのすべての自然な創造的自発性 (natural creative spontaneity) において生きられることを、そのすべての感覚的、情緒的、知的完全性において生きられることを確保できるものは、最広義での教育、すなわち導かれた成長、励まされた発展、優しい育成のみである。」⁶⁶この言説からすれば「教育という芸術」とは、「生命がそのすべての自然な創造的自発性において生きられること」を「確保できる」ものであり、「導かれた成長、励まされた発展、優しい育成」である。これらには、子どもの成長に任せる、という意味合いが濃厚である。だから、リードの言う「教育という芸術」とは、消極的な教育方法を意味している。

それに対してヴェーバーの場合、「教授法における芸術」という表現に代表されるように、教育家の積極的な教育術的意識が濃厚である。またヴェーバーはこう述べていた。「教育術が芸術であるならば、教育的芸術論も可能であり、教育術の美学もありうる。教育的活動が常に芸術的特質を担うところでは、それは美的法則によって律せられる。」「教育学的芸術論としてのそれは、教育実践の科学になる。」彼がこのように論理的にたたみかけるように述べるとき、そこに認められるのは、教師の教育活動を、学者や芸術家に匹敵する高度な水準に出来るかぎり引き上げようとする態度であり、彼自身の表現に従えば、教師の「人間形成・教育・教授の全仕事に高度な厳粛さを与え」ようとする教育学的意欲である。そしてかかる教育学的意欲と積極的な教育術的意識とは必然的な関連をなしている。一方、教育学を専門としてはいないリードの言説には、そのような意欲も意識も見当たらない。

Ⅳ. おわりに

以上の考察からして、＜芸術が教育の基礎である＞というリードの立場を端的に表現した「教育という芸術」と、＜芸術が教育の原理である＞というヴェーバーの立場を同様に表現した「教育芸術」とは、その理論的意味において根本的には同一であったにしても、ヴェーバーの「教育芸術」が専門教育学的に相応に練り上げられた概念であったとすれば、リードの「教育という芸術」は、彼の詩人・評論家という立場からの教育活動についての比喩的な、それゆえ概念的に曖昧さをのこす概念であったことが分かる。ヴェーバーが「教育芸術」の担い手として「芸術的に十分に陶冶された教師の人格」を想定したとすれば、リードが「教育という芸術」の担い手として想定したのは、「自発的創造能力」の生得な子どもの「有機的な成長の過程を見守る」教師、「生徒に対する理解の才能」をもつ教師であった。ここにおいて、リードの「もし教育という芸術が成長を促すことであるならば」云々の文言を冷静に受け止めるならば、まさに「教育という芸術」は「成長を促すこと」なのである。ヴェーバーが教育という「職業的行為を芸術にまで高めること」のできる「教育的芸術家」の存在を主張したのに対し、リードはそのような積極的な態度を有する「教育的芸術家」の存在には言及しなかった。だから、ヴェーバーにとっては、芸術家は教師の方であるのに対し、リードにとっては、芸術家は子どもの方であったし、「創造的現実」を示すのは子どもの方であった。仮にリードが「これらの法則の、非有機的な物質への適用が、創造的芸術であり、生命ある有機体への適用が、創造的教育である」という考えを論

理的に進めたとしたならば、彼は「教育的芸術家」の語を考え付いたであろうが、事実としてそれは起こらなかった。先に指摘したように、このくだりは第3版（最終版）では削除されたのであった。

以上によって、リードの「教育という芸術」とヴェーバーの「教育芸術」との間の共通点と相違点とがおおよそ明らかになった。しかし、さらにここで、両者の思想的土台、あるいは両者の視野の広さという点でも比較しておくのも有意義であろう。それは、両者それぞれのシラーとの関係を比較することで果たされる。両者がそれぞれシラーの美的教育論をどのように受け止めていたのか、その在り方の違いに注目することによって、両者の立場の違いが、これまで以上に明らかになるであろう。

すでに第Ⅲ－4節で述べたように、ヴェーバーもリードと同じく、シラーを「芸術による教育」思想の先駆者とみなしたし、またヴェーバーはこの思想を彼自身の立場と根本的には同一であるとみなしていた。しかし、ヴェーバーは、「真の芸術によってのみ人間は教育され得る」というシラーの認識に対して、この認識を「逆転させても有効ではないのか」と疑問を提示した。「すなわち、教育活動が人間を把握すべきならば、教育活動は芸術的性質をもたねばならないのかどうか、芸術であらねばならないのか、という問題である。」ヴェーバーはこのような問題を立てることで、「芸術による教育」思想を教育学的な、また教師論的な問題範囲へと引き入れたわけである。そして彼の検討結果はこうであった。「シラーはこの問題を立てなかった。彼は教育家における芸術家的性質については高い見識をもっていなかった。」

一方のリードは、すでに第Ⅱ－2節で示したように、シラーの美的教育論を社会政治的な問題範囲へと引き入れた。リードは、「母と子」の間の「初期の、あるいは身体的な統一を、第二の社会的統一へと替えること－言い換えれば、社会と、それを構成する個人との間の調和を確立すること－は、教育の根本的な役割である」として、この「調節の過程」を担うのが「創造的想像力の過程」、すなわち芸術なのであると主張した。(この芸術とはもちろん、「自発的創造能力」の生得な子どもの芸術実践のことであるが、しかしリードは時として本来「あらゆる人間が特別な種類の芸術家である」⁶⁷とも主張する。)そしてその根拠は、「芸術の社会的機能」のゆえに、換言すれば「芸術の公共的性格」のゆえに、人と人との間の「相互依存関係の感覚を創造すること」が可能であるからであった。リードは、近代文明社会を「諸力の不調和から作り上げられた社会」であるとして激しく批判した。だからリードの「芸術による教育」は「社会的調和」を達成するための方法であった。リードは、学校生活のみならず生活世界のあらゆる場面に芸術が浸透し、芸術が生活の基礎となることによって、「社会的調和」が一步一步達成されていく過程を構想していた。これは、ここで詳論する余地がないが、「美的－政治的教育」と呼ばれるべき構想である。ヴェーバーにはこのような視野方向は見出されない。彼にとっては、個人個人の「自己活動への教育」が最大の問題であった。

この小論を締めくくる実際に当たって、リードが社会と芸術との関係について最も直裁に述べていると思われる数節を、その『非政治的人間の政治論』(1946)の中から引用しておきたい。「芸術はつねに社会との相関関係

においてなされるべきではあつて、もしそうでなかったならば、それは芸術ではない。芸術作品は美的標準の必須条件を満たしながら、社会的基準の必須条件を満たしていくものである。」⁶⁸(これに従えば、芸術は端的に言って、美的－社会的活動であることになる。)芸術家は「自己の発見をつねに共同の福祉の祭壇に捧げるのでなければならない。」

「われわれが芸術と呼んでいる活動は社会的活動であり、公共的活動なのである。」⁶⁹リードはこのような考えを背景に「芸術による教育」を主張したのであった。しかも彼にとって、この芸術を実践する人は専門的芸術家には限らないのであった。人間の「あらゆる類型は、芸術的な(すなわち美的な)態度、すなわち自発的な発展と創造的な活動の諸種の瞬間(moments)を有している。あらゆる人間が特別な種類の芸術家であり、その創造的な活動、その仕事や遊び[……]において、自分自身を表現する以上のことを行なっている。その人間は、われわれの共通の生命がその展開においてとるべき形式を、明らかにしているのである。」⁷⁰

ここでの「共通の生命」の意味は、社会的共同性の感情、社会的連帯性の意識のことである。なぜならリードはこう述べるからである。「社会は、自己表現以上のなにかを、芸術家から期待する。そして、私が先に述べたような大芸術家の場合には、社会は自己表現以上のなにかを現に獲得しているのである。社会は、生命の表現と呼んでもよいなにかを獲得している。しかし、表現せられるべき『生命』や大芸術に表現されている生命は、共同社会の生命であり、有機的集団の生命である。その集団に統一性や共同性を知覚させることが、芸術家の仕事なのであ

る。』¹⁾このように、「芸術家の仕事」は「共同社会の生命」や「有機的集団の生命」という内容に形式を、正確には美的形式を与えるからである。

以上見たように、リードの「教育という芸術」とヴェーバーの「教育芸術」との間には、両者の視野の広さという点でも違いがある。結局、リードの「教育という芸術」とヴェーバーの「教育芸術」との間には、幾つかの共通点もあるが、大きな相違点もある。その最大の相違点は、「美的—政治的教育」と呼ばれるべき構想との関連性の有無であった。このことをわれわれは認識することができた。このことによって、リードの芸術教育論の思想的核心に一步接近することができた、と思われる。

補遺

上記のリードからの引用文にある、「あらゆる人間が特別な種類の芸術家である」という主張について若干の考察をしておきたい。「あらゆる人間が特別な種類の芸術家である」ことの理由は、「あらゆる人間」が「芸術的な（すなわち美的な）態度、すなわち自発的な発展と創造的な活動の諸種の瞬間を有している」からであり、また「その創造的な活動、その仕事や遊び〔……〕において、自分自身を表現する以上のことを行なっている」からである、とわれわれは読み取ることができる。そしてこの場合、「芸術的な（すなわち美的な）態度」は明らかに＜専門的芸術家の態度＞という意味ではない。もしその意味だとすると、「あらゆる人間」が専門的芸術家と言うことになり、事実にはそぐわない。よって、「芸術的な」とは、「芸術に近似した」というほどの意味である。それだから上に訳したとおり、「芸

術的な（すなわち美的な）態度」とは、「すなわち自発的な発展と創造的な活動の諸種の瞬間」のことである。そうであれば、「芸術的」とは「自発的かつ創造的」を意味することになる。（もちろんこの場合の「芸術的」は広義での「芸術的」である。）しかし人間が「自発的かつ創造的」であることは、およそ、他の動物から人間を区別するところの一般的特質である。そうすると、「あらゆる人間が特別な種類の芸術家である」という主張は、「あらゆる人間が人間である」と言うのと同じ意味になる。これはトートロジー、同語反復であり、結局、「特別な種類の芸術家」と専門的芸術家とは厳然と異なっていることになる。そうすると、「特別な種類の芸術家」があつた芸術の社会的機能を発揮するためには、あらためて、真正な芸術への、芸術にまでの教育が必要とされることになり、ひいては教育は芸術教授を要求することになる。しかし、そうなると問題は「芸術による教育」ではなく、「芸術への教育」あるいは単に「芸術の教育」となってしまう。まずは「芸術の教育」が行なわれてから後に「芸術による教育」が行われる、という論理に摩り替わってしまう。こうした論理上の問題がリードの芸術教育論に潜んでいるのである。

しかし、それにもかかわらず、日常的経験と美的経験との間には、日常的行為と美的行為との間には連続性がある、換言すれば非芸術家と芸術家との間には段階的な差があるのみであるとするならば、リードの主張は一概に否定すべきものではないであろう。例えば、日常生活における無名の手仕事のなかにも美的価値が、その水準の問題はさておき、実現されているとすれば、また芸術家の作品をわれわれが鑑賞できる、つまり追創造できるの

であれば、リードの主張は一概に看過しえないのである。

もう一点考察しておきたい。もし人間の「あらゆる類型」が、すなわち「あらゆる人間が特別な種類の芸術家である」ならば、それには教育を職業とする教師も含まれ、彼も「特別な種類の芸術家である」ことになる。また彼は「芸術的な（すなわち美的な）態度、すなわち自発的な発展と創造的な活動の諸種の瞬間を有している」ことになり、それゆえ「その創造的な活動」をしばしば行なうことになる。そうすると、教育という仕事においても「自発的な発展と創造的な活動の諸種の瞬間を有している」ということが在りうる。よって論理上、ヴェーバーの言う「教育的芸術家」がいてもよいことになる。ヴェーバーは、教育という「職業的行為を芸術にまで高めること」のできる「教育的芸術家」の存在を主張したのであった。ところが、リードはここまで考えることはなかった。しかし実際上、創造性のある教育活動は在りうるし、また上に述べたようにリードの主張からして論理上、「教育的芸術家」が在りうる。しかも、ヴェーバーが持ち出した、リュッケルトのごときく教育的にも意義深い「純正な芸術作品」を創作する「教育的芸術家」、すなわち教育的でもある「材料に対する純正な芸術家」、この「材料」に対して「純正」であるがゆえの「『自由な』芸術家」>も、「特別な種類の芸術家」に当然含まれることになる。それどころか、「あらゆる人間が特別な種類の芸術家である」と言ったときにすでに、こうした「『自由な』芸術家」を含んでいるはずである。しかしリードはここまで考えることはなかった。（考えたことがひょっとしてあるかもしれないが、事実として、それについて言語的に表

現されることはなかった。）このように、第二の論理上の問題がリードの芸術教育論に潜んでいるのである。

しかし、それにもかかわらず、リードは以下のように述べていた点に注目するならば、彼は教師の教育的創造性を一面的ながらも認めていた、とみなすことができる。「美術の授業」に関する「優れた成果は、学校あるいは学級において、共感的な雰囲気を作り出すことにかかっている」が、「この雰囲気は教師の創造にある。そして、自発性の雰囲気、幸福な子どもらしい熱心さの雰囲気を作り出すことが、成功する教授活動の主要な、おそらく唯一の秘訣である。」リードは、リュッケルトのごとき「教育的芸術家」にして「『自由な』芸術家」という教師像を描き出さなかったが、子ども理解に満ちた創造的教師像ははっきりと描き出したのである。一方、リードにとって、広義における「芸術的」は「自発的かつ創造的」を意味していた。このように関連づけて捉えるならば、リードは、広義における芸術家としての教師像を打ち出していたのである。

〔註〕

- 1 例えば以下。①拙論「「芸術による教育」と「芸術への教育」—ハーバート・リードとグンター・オートー」、和歌山大学教育学部紀要（教育科学）第39集、1990年、1-28頁。②拙論「リードの美的教育論とドイツのミューズ教育思想」、美術教育研究（東京芸術大学美術教育研究会）No.3、1997年、1-16、85頁。
- 2 “Erziehungskunst”の中の前半の語“Erziehung”が「教育」を意味し、後半の語“Kunst”〔ドイツ語の名詞は頭文字が大文字になる。〕が「芸術」を意味する。中間の“s”は両語のつなぎの役をする付加語。
- 3 例えばリードはこう明言する。「私は一貫性とい

- う美德を求めさえしない。だから論理学者が読めばきっと、私の矛盾—かれらの言葉でいえば—私の論過を曝き出して、こころよい知的スポーツを行なうことができるであろう。[……]私は多元論者であって[……]多数の真理を解きはなっておくことで、心の足りるものである。」(宇佐美英治・安川定男訳『第十のミューズ』、みすず書房、1959年、12-13頁。[Herbert Read; *The Tenth Muse*, Routledge and Kegan Paul, London 1957, P.4.])
- リード没の直後にリード批判を展開したM・J・パーソンズはこう指摘する。「人がどんな特定の場合であれリードを正確に解釈しているのかどうか不確実なままである。というのは、彼はすぐれて明晰に著述する人ではないし、また彼は慎重に体系を避けるからである。」(Michael J. Parsons ; Sir Herbert Read on Art and Intellect, in: *Studies in Art Education*, Vol.11-N.3, 1970, P.9 [PP.9-19.]) パーソンズはこうも指摘する。「『芸術による教育』を誰かが、その書の示唆に富む多様性や明白な構造の欠如によって困惑させられずに一度でも読んだことがあるのかどうか、私は疑問に思う。」(Michael J. Parsons; Herbert Read on Education, in: *Journal of Aesthetic Education*, Vol.3-N.4, 1969, P.28 [PP.27-45.])
- 4 Herbert Read; *Education through Art*, Faber and Faber, London 1956, 3rd.ed. (1943, 1rd.ed.) , P.8. (宮脇理・岩崎清・直江俊雄訳、『芸術による教育』フィルムアート社、2001年、26-27頁) —引用した訳文は基本的に上記訳書でのそれを用いたが、本論文の論旨や文体の一貫性を保つために、また他のリード著作とその訳書との統一性を得るために、適宜、原文に即して訳文を変えてある。また原典第2版の訳書：[植村鷹千代・水沢孝策訳『芸術による教育』美術出版社、1957年.] も参照した。
 - 5 Ibid., P.1., 同上訳書18頁。
 - 6 Clemens Menze; Der Übergang von der ästhetisch-politischen zur literarisch-musischen Erziehung, in: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 47.Jg. (1971) , H.1 (SS.1-33) , S.2.
 - 7 シラー『美的教育書簡』第27信での一節。訳は下記より：石原達二訳「人間の美的教育について」、同訳『シラー 美学芸術論集』富山房、1977年、221-222頁。
 - 8 Clemens Menze; a.a.O., SS.10-11.
 - 9 Ibid., S. 24.
 - 10 Ibid., S.19.u.30.
 - 11 注1でのメンツェの論文題名「美的—政治的教育から文芸的—ミューズ的教育への移行」より引用。
 - 12 リード理論の核心は、芸術を通じての人間教育によって社会を平和的かつ長期的に改革していこうとする<美的—政治的教育構想>、美的教育をして同時に政治的教育でもあらしめる構想にあった、換言すれば、リード理論は個性教育論というよりも、むしろ社会調和性教育論であったことを論証する拙論を、筆者は『美術教育研究』(東京芸術大学美術教育研究会) No.9に投稿中である。
 - 13 石原達二訳「人間の美的教育について」、同訳『シラー 美学芸術論集』富山房、1977年、187頁。(Friedrich von Schiller; *über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*, 1795, [in: Nationalausgabe, *Schillers Werke*, Bd.20., H.Böhlhaus Nachfolger, Weimar 1962] S.385.) —リードの英文原著にはシラーの独文原著の英訳版から引用され、また邦訳書もこの英訳版引用文を訳しているが、ここでは正確を期するために、独文原著に基づいた邦訳書から引用した。ただし一部訳語を変えてある。例えば「陶冶 Kultur」を「教養」に変えた。
 - 14 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., P.284., 前掲訳書322頁。
 - 15 Herbert Read; *The Redemption of the Robot: My Encounter with Education through Art*, Simon and Schuster, New York 1969, P.xx. (小野修訳『芸術教育の原理：人間ロボットの解放』紀伊國屋書店、1973年、4頁。)
 - 16 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., P.69., 前掲訳書92頁。
 - 17 Ibid., P.167., 同上訳書193頁。
 - 18 Ibid., P.68., 同上訳書92頁。
 - 19 David Herbert Lawrence ; *Phoenix*, P.379.
 - 20 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., P.281., 前掲訳書319頁。
 - 21 Herbert Read; *The Redemption of the Robot*, op.cit., P.142., 前掲訳書140-141頁。
 - 22 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., P.232., 前掲訳書265頁。
 - 23 Herbert Read; *Education through Art*, Faber and Faber, London 1945, 2rd.ed., P.228. (植村鷹千代・水沢孝策訳『芸術による教育』美術出版社、1957年、269-270頁。
 - 24 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., 3rd.ed., P.193., 前掲訳書222頁。
 - 25 Ibid., P.215., 同上訳書247頁。
 - 26 Ernst Weber ; *Kunsterziehung und Erziehungskunst*, Julius Klinkhardt, 2. Aufl (2.Aufl., 1907) ., Leipzig 1922, S.30.

- 27 Ibid., SS.30-32.
- 28 Ibid., S.33.
- 29 Ibid., SS.1-2.
- 30 Herbert Read; *The Redemption of the Robot*, op.cit., PP.6-7., 前掲訳書16頁.
- 31 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., P.7., 前掲訳書25頁.
- 32 Herbert Read; *The Redemption of the Robot*, op.cit., PP.7-8., 前掲訳書16-18頁.
- 33 Ibid., P.7., 同上訳書16頁.
- 34 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., P.212., 前掲訳書243-244頁.
- 35 Ernst Weber ; *Kunsterziehung und Erziehungskunst*, a.a.O., S.30.
- 36 Ibid., S.30.
- 37 Ibid., S.24.
- 38 Ernst Weber ; *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft*, Verlag von Ernst Wunderlich, Leipzig 1907, S.4.
- 39 Ibid., SS.6-7.
- 40 Ibid., S.7.
- 41 Ibid., S.72.
- 42 Ibid., SS.7-8.
- 43 Ibid., SS.51-52.
- 44 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., P.1., 前掲訳書18頁.
- 45 Ernst Weber ; *Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft*, a.a.O., SS.35-37.
- 46 Ibid., SS.43.
- 47 Ibid., SS.43-44.
- 48 Willhelm-Institut München-Wien (Hrsg.) ; *Lexikon der Pädagogik*, Bd.4, Verlag Herder KG, Freiburg im Breisgau 1971, S.345.
- 49 Walther Killy und Rudolf Vierhaus (Hrsg.) ; *Deutsche Biographische Enzyklopädie*, Bd.10, K.G.Saur, München 1999, S.352.
- 50 哲学者マルティン・ブーバーの「包容 (Umfassung)」についての検討は、論議の枝葉を広げないために、ここでは省略する
- 51 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., PP.294-295., 前掲訳書335-336頁.
- 52 Ibid., P.201., 同上訳書231頁.
- 53 Ernst Weber ; *Kunsterziehung und Erziehungskunst*, a.a.O., S.11.
- 54 Ibid., SS.12-13.
- 55 Ibid., SS.15-16.
- 56 Ibid., S.16.
- 57 Ibid., SS.16-17.
- 58 Ibid., SS.17-18.
- 59 Ibid., SS.20-22.
- 60 Ibid., SS.22-23.
- 61 Ibid., S.24.
- 62 Ibid., SS.24-25.
- 63 Ibid., SS.26-27.
- 64 Ibid., S.27.
- 65 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., P.290., 前掲訳書330頁.
- 66 Ibid., P.202., 同上訳書231頁.
- 67 Ibid., P.308., 同上訳書352頁.
- 68 増野正衛・山内邦臣訳『非政治的人間の政治論』法政大学出版局、1970年、123頁。(Herbert Read; *The Politics of the Unpolitical*, Routledge, London 1943, P.82.)
- 69 同上訳書136-138頁., Ibid., PP.91-92.
- 70 Herbert Read; *Education through Art*, op.cit., P.308., 前掲訳書352-353頁.
- 71 前掲訳書『非政治的人間の政治論』、234-235頁。(Herbert Read; *The Politics of the Unpolitical*, op.cit., P.155.)